Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9370833
Centre d'intérêt: 250

Destin, Lemarec.

Approche et stratégies pédagogiques / par Lemarec Destin. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Centre de ressources en éducation populaire, [1990?].
61 p. ; 28 cm.

En tête du titre: Projet haïtien, 1984-1990 : phase I. Bibliogr. : p. [46].

Vedette(s)-secondaire(s): Commission des écoles catholiques de Montréal. Centre de ressources en éducation populaire

Descripteur(s): Immigrant * Intégration sociale * Evaluation de projets * Stratégie pédagogique * Opinion de l'enseignant * Opinion de l'étudiant * Questionnaire * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: Haïtien * Projet haïtien

Evaluation de l'ensemble des pratiques pédagogiques du Projet haïtien après six années de fonctionnement. Ce projet a comme objectif général d'intégrer les étudiants haïtiens de 17 à 22 ans accusant des retards scolaires à la société québécoise. A l'aide de questionnaires, on a recueilli l'opinion des intervenants, des étudiants et de la direction des Centres de formation où certains finissants du projet continuent leurs études. Le rapport analyse et interprète les données et évalue l'adéquation des activités de formation aux objectifs fixés au départ du projet. Il présente également des témoignages des jeunes qui ont participé au projet. Les questionnaires de cueillette des données figurent en annexe.

Type de document:

9370833 J1.146 ex.1

CENTRE DE DOCUMENTATION

CREP Centre de ressources en éducation populaire

Projet haïtien 1984 - 1990

Phase I

Approche et stratégies pédagogiques

Par Lemarec Destin, formateur

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

J 1.146
ex.1

CREP Centre de ressources en éducation populaire

Projet haïtien
1984 - 1990

Phase I

Approche et stratégies pédagogiques

Par Lemarec Destin, formateur

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

A V A N T - P R O P O S

Ce rapport se veut une évaluation des apprentissages et de l'ensemble des pratiques pédagogiques en vigueur au Projet haïtien depuis ses six années de fonctionnement.

Il se veut aussi une mesure de l'adéquation des activités de formation et des objectifs fixés au départ, tout en tenant compte de l'appréciation du personnel enseignant et de celle de ses principaux <<usagers>> que sont les étudiants. En s'imposant ces limites, cette étude ne constitue qu'un rapport d'étape.

Comme le Projet est essentiellement un "lieu de transition" visant à la fois l'intégration du jeune Haïtien à la société québécoise et la poursuite des études dans d'autres centres de formation, en vue de l'obtention du diplôme de 5e secondaire, il serait souhaitable qu'une autre étude quantitative explore ces aspects. C'est à ce compte, croyons-nous que l'évaluation du Projet serait complétée.

TABLE DES MATIERES

PARTIE I

1. PRÉSENTATION.....7

2. INFORMATIONS.....8

2.1 Naissance du projet.....8

2.2 Objectif général.....9

2.3 Objectifs spécifiques.....9

2.4 Clientèle visée.....9

TABLEAU I: Portrait de la clientèle actuelle...10

Légende.....11

3. MÉTHODOLOGIE.....10

3.1 Questionnaire des intervenants.....12

3.2 Questionnaire des jeunes.....13

3.3 Questionnaire destiné aux Centres de formation.....14

PARTIE II

Analyse et interprétation des données

1. LE PROJET HAÏTIEN ET LE MILIEU.....15

1.1 Une certaine réserve.....16

2. ADÉQUATION DES OBJECTIFS DU PROJET ET DES ACTIVITÉS DE FORMATION.....

2.1 Les objectifs.....17

2.2 Les activités de formation..... 18

2.3 L'encadrement des jeunes.....19

3. DISCIPLINE ET COMPORTEMENT.....20

4. ACTIVITÉS D'INTÉGRATION.....22

5. LA DIMENSION CULTURELLE.....22

5.1 La place du créole dans les apprentissages.....23

6. IMPACT DES MESURES RESTRICTIVES DU M.E.Q. 23

6.1 Changement de stratégies d'apprentissage.....24

6.2 Atteinte des objectifs.....24

PARTIE III

1. LES JEUNES ET LE PROJET.....27

2. LA PLACE DU CRÉOLE.....27

3. LA DISCIPLINE DE L'ÉCOLE.....28

4. IMPACT DE LA FORMATION REÇUE ET RELATIONS ENSEIGNANTS-ÉLÈVES.....28

5. LES JEUNES ET LES HEURES AUTORISÉES.....29

PARTIE IV

1. GHETTO OU TRANSITION?

1.1 Le Projet haïtien est-il un ghetto?..... 31

2. QUELQUES INDICATEURS..... 33

3. L'INTÉGRATION AUX AUTRES CENTRES DE FORMATION.....35

PARTIE V

1. TÉMOIGNAGES

1.1 Les jeunes du Projet parlent..... 37

1.2 Deux anciens élèves opinent..... 43

2. RECOMMANDATIONS.....44

BIBLIOGRAPHIE.....46

ANNEXE I: Questionnaire des intervenants... 47

ANNEXE II: Questionnaire des jeunes..... 50

ANNEXE III: Questionnaire destiné aux autres centre de formation.....53

ANNEXE IV: Document d'information "Objectifs du Projet haïtien".....56

TABLEAUX

-Portrait de la clientèle.....10

-Légende du tableau.....11

PARTIE I

Présentation du Projet

1. PRÉSENTATION

Le Québec était déjà en pleine mutation lorsque de tous horizons et par vagues successives, lui arrivèrent des contingents importants de migrants qui, dans leur quasi-totalité, avaient choisi Montréal comme foyer d'établissement. Mais c'est surtout à partir du début des années '70 que ce courant migratoire prendra l'allure d'un phénomène d'envergure au point d'affecter de façon assez marquée la société québécoise "concrètement confrontée à des changements majeurs en terme de diversité ethnique, religieuse, raciale et linguistique." Appelée à accueillir les enfants de ces migrants et aussi en assurer leur éducation, (bien avant que la loi 101 l'exige) l'école québécoise francophone naguère largement monoculturelle faisait face à des défis nouveaux qui exigent en même temps des responsabilités nouvelles vis-à-vis une clientèle de plus en plus multiethnique. C'est donc à partir de cette problématique particulière qu'émergent peu à peu l'idée et le débat sur la nécessité d'une éducation interculturelle dans le système scolaire québécois.

Entre-temps les enfants haïtiens qui massivement fréquentent l'école québécoise française commencent, pour une bonne part, à éprouver des difficultés d'adaptation et d'apprentiss.ge dans un système scolaire, somme toute, différent de celui du pays d'origine ou de leurs parents. Le taux d'échecs anormalement élevé et les retards scolaires de plus en plus marqués constatés chez ces élèves, inquiétaient à la fois parents et intervenants tant québécois qu'haïtiens. Ce problème très préoccupant, avait dépassé le stade d'un simple constat puisque plusieurs études et rapports sérieux notamment ceux de Ravary (1977)[1]; du Service de l'adaptation (1979)[2]; de Chancy (1985)[3]; de Pierre-Jacques (1987)[4] l'ont confirmé. Déjà en 1977 le rapport Ravary mentionnait que dans les écoles de la C.É.C.M., sur 1 800 élèves haïtiens, 56% avaient des retards pédagogiques d'un an et 27% affichaient des retards de plus d'un an. Donc sitôt que le problème se posait avec une telle acuité, l'urgence était à la recherche de solutions. Et c'est dans ce contexte qu'il faudrait situer l'ensemble des démarches aboutissant à la mise sur pied du Projet haïtien qui actuellement boucle sa sixième année de fonctionnement.

(1) **RAVARY**, Viateur Situation des jeunes haïtiens dans les écoles de la C.É.C.M. Commission des écoles catholiques de Montréal (rapport Ravary, 3 mai 1977.

(2) Rapport de la table de concertation sur les problèmes des enfants haïtiens en milieu scolaire, Service de l'adaptation, Montréal 1979.

(3) **CHANCY**, Max L'école québécoise et les communautés culturelles. Direction des communications du ministère de l'Éducation, janvier 1985.

(4) **PIERRE-JACQUES**, Charles, Le jeune haïtien et l'école québécoise. Centre de recherche Caraïbes, Université de Montréal, 1987.

Après six (6) années de service ininterrompu, il est utile de faire une halte pour pouvoir mieux mesurer le chemin parcouru, d'avoir une idée précise de l'état du Projet, de la pertinence des formations assurées à la clientèle et aussi de mesurer le degré d'atteinte des objectifs fixés. C'est l'ensemble de ces différents aspects que nous tenterons de cerner dans le présent rapport. Mais avant d'aborder la méthodologie utilisée, nous estimons utile, pour une saisie d'ensemble, de fournir quelques informations sur le Projet.

2. INFORMATIONS*

2.1 Naissance du Projet

A la suite d'une demande de la Communauté haïtienne mettant en relief la situation difficile des élèves haïtiens décrite plus haut, le Bureau des études a consenti, sous l'initiative de Madame Ghislaine Godbout à collaborer à la mise sur pied du Projet haïtien.

A cet effet, plusieurs institutions recevant dès lors des immigrants furent visitées. On en était arrivé à la conclusion qu'aucun de ces milieux ne convenait à la clientèle visée. Les arguments-forces qui sous-tendaient cette appréciation s'articulaient autour de points suivants:

- les structures existantes exigeaient des étudiants un fort degré d'autonomie donc ne pouvaient leur offrir l'encadrement nécessaire;

- Les contenus pédagogiques s'avéraient inadéquats;

  le personnel en place, bien que sensible à cette problématique, ne semblait pas habilité à répondre immédiatement à ces nouveaux besoins;

- la dimension socio-culturelle qui émergeait déjà comme une condition fondamentale de réussite ne pouvait être traitée que par des gens du milieu.

Pour l'essentiel, il n'existait nulle part de structures toutes faites et adéquates pour la population-cible; c'est alors que les concepteurs du projet ont eu l'heureuse idée de contacter M. Jean-Claude Drouin, directeur du CREP, qui gagné à leurs idées a vite fait de soutenir la démarche et accorder les facilités pour que le Projet prenne son envol.

*Toutes les informations contenues sous cette rubrique, sont tirées d'un document intitulé "Projet haïtien-Éléments de compte rendu" préparé par Suzie Boisrond, Jean Lasalle, Marie-Camille Latulippe et Yannick Rouzier, Montréal, 22 mars 1985.

2.2 Objectif général

Intégrer les étudiants haïtiens à la société québécoise.

2.3 Objectifs spécifiques

- Revaloriser la culture haïtienne dans le but de renforcer la personnalité et l'esprit d'appartenance de chacun.
- Développer ou augmenter, selon le cas, la capacité de communiquer en français.
- Développer l'autonomie de fonctionnement de ces étudiants de manière à leur permettre d'intégrer la société québécoise.
- Offrir aux étudiants, dont les acquisitions scolaires sont insuffisantes, une formation globale.
- Offrir aux étudiants se situant au niveau de l'alphabétisation et au début du secondaire la possibilité de poursuivre leur formation jusqu'au 3e secondaire en vue de l'obtention du diplôme de 5e secondaire.

2.4 Clientèle visée

Ce projet s'adresse à des jeunes haïtiens de 17 à 22 ans accusant des retards scolaires, séjournant légalement au Québec depuis deux ans ou moins et de niveau pré-secondaire et 1re, 2e et 3e secondaire.

Clientèle de départ en septembre 1984: 25 élèves.

Clientèle actuelle jusqu'en mai 1990: 82 élèves.

TABLEAU I: Portrait de la clientèle actuelle.

Effectifs du projet		Étudiants		Moyenne d'âge années en pourcentage (%)		Moyenne d'âge générale - année en pourcentage %	Nombre d'élèves provenant des écoles		Écoles québécoises de provenance
GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES				D'HAÏTI	QUÉBEC	ÎLE DE MONTRÉAL
41	41	19.3	18.9	19			40	42	12

Légende

Effectif	:	82	élèves	
Garçons	:	41	ou	50%
Filles	:	41	ou	50%
Venant directement d'Haïti	:	40	ou	48.8%
Venant des écoles québécoises	:	42	ou	51.2%
Moyenne d'âge des garçons	:	19.3	années	
Moyenne d'âge des filles	:	18.9	années	
Moyenne d'âge générale	:	19	années	
Nombre d'écoles québécoises de provenance		19		

3. MÉTHODOLOGIE

Les activités pour l'élaboration du présent rapport ont débuté à partir du 15 janvier et se sont terminées le 31 mai 1990. Nous avions pensé d'appliquer au rapport une méthodologie qui permettrait de recueillir au maximum des données à la fois fiables et avantageusement exploitables. Pour ce faire, avions-nous élaboré trois types de questionnaire. L'un aux intervenants du projet, le deuxième aux élèves eux-mêmes et le troisième était envoyé à la direction des Centres de formation afin de faire évaluer par leurs professeurs respectifs quelques-uns des finissants du Projet ayant choisi de continuer leurs apprentissages à ces institutions.

Ensuite, pour compléter les données respectives des questionnaires, deux rencontres avaient été organisées, l'une avec les intervenants (22 mars 1990) l'autre avec un groupe d'élèves (12 avril 1990) au cours desquelles on parlait de contenus de matières, de pédagogie, d'encadrement, de discipline, de relations enseignants-élèves etc...

Nous avions aussi organisé une rencontre (15 mai 1990) avec des anciens élèves du Projet afin de recueillir leurs impressions de l'école et de la formation reçue.

3.1 Questionnaire des intervenants. N=8*

Ce questionnaire (voir annexe 1) comprend seize (16) questions qui nous permettent d'étudier les aspects suivants:

Questions:	
1 et 2	: Le Projet haïtien et le milieu.
3,4,5	: Adéquation des objectifs du Projet et des activités de formation.
6 et 7	: Discipline et comportement.
8	: Activités d'intégration.
9 et 10	: La dimension culturelle.
11,12,13, 14,15,16	: Impact des mesures restrictives du M.E.Q.

*Nombre d'intervenants ayant répondu au questionnaire.

3.2 Questionnaire des jeunes N=77*

Nous avions procédé de la même façon en ce qui a trait au questionnaire des élèves. Les points ont été sensiblement les mêmes que ceux sur lesquels les intervenants avaient à répondre, question de voir si les différents points pouvaient être confirmés ou infirmés par l'un ou l'autre groupe.

3.3 Questionnaire des jeunes

Le questionnaire destiné aux jeunes (voir annexe II) contient dix (10) questions se rapportant aux aspects suivants:

Questions:	
1, 2,3	: Les jeunes et le Projet.
4 et 5	: La place du créole.
6	: La discipline de l'école.
7 et 8	: Impact de la formation et relations enseignants-élèves.
9 et 10	: Les jeunes et les heures autorisées.

3.4 Questionnaire destiné aux autres Centres de formation (voir annexe III)

Ce questionnaire contient seulement quatre questions portant sur l'intégration de l'élève au groupe-classe, sur son comportement en classe, son application au travail, et sur son rendement scolaire. Ces critères nous permettraient d'avoir une idée de son fonctionnement dans un autre cadre scolaire.

A côté de ces nombreux instruments, il est nécessaire de souligner, l'apport précieux des nombreux rapports, procès-verbaux et autres documents qui nous ont été fournis par la Direction pour les fins de ce rapport.

*Nombre de jeunes qui ont répondu au questionnaire.

PARTIE II

Analyse et interprétation des données

1. LE "PROJET HAÏTIEN" ET LE MILIEU

Les analyses et considérations qui furent à la base de la décision de mettre sur pied le "Projet haïtien" peuvent ne pas être encore aujourd'hui aussi pertinentes qu'elles l'ont été en 1984. La société québécoise évolue à un rythme si accéléré, surtout ces dix dernières années, que bien des politiques et programmes qu'une certaine "urgence" avait nécessité leur mise en place, sont de nos jours remis en question. Continuellement, on est à "réévaluer les évaluations antérieures" parce que justement les besoins changent aussi bien que les contextes qui les ont engendrés.

D'un autre côté, l'équipe de base qui avait vu le projet dans ses premiers balbutiements et qui était gagnée aux idées justifiant sa mise en route, s'était quelque peu démembrée par le départ de certains intervenants. Entre-temps, prenant le train en marche, d'autres se sont graduellement greffés à la partie du noyau de départ pour former l'équipe actuelle d'intervenants au projet. Mais comment les nouveaux venus perçoivent-ils le Projet haïtien en tant que lieu facilitant la "transition harmonieuse des jeunes haïtiens" au milieu scolaire québécois? Le jugent-ils pertinent? Et ceux qui faisaient partie de l'équipe de base, continuent-ils encore aujourd'hui à considérer le projet comme réponse à un problème patent du milieu scolaire montréalais?

Ces quelques interrogations, jointes aux facteurs sociétaux signalés plus haut, nous font sentir la nécessité de recueillir, au départ, les opinions des enseignants-tes (anciens et nouveaux confondus) sur la pertinence et l'utilité d'un tel projet à Montréal. Aussi la question a-t-elle été directe et sans détours:

D'après vous, le "Projet haïtien", répond-il à un besoin du milieu?

A l'unanimité (100%) les enseignants ont répondu positivement à la question, signifiant ainsi, à tout le moins, leur connaissance de la problématique entourant la présence de la clientèle allophone à l'école montréalaise et aussi la reconnaissance du rôle du projet face à cette réalité. Il est utile de préciser que ce résultat n'étonne pas, dans la mesure où ces enseignants-tes faisant partie du réseau scolaire de la C.É.C.M., ont été déjà largement sensibilisés à la réalité multi-ethnique de l'école montréalaise, aux difficultés d'adaptation des élèves issus d'autres cultures à celle-ci et aux efforts entrepris pour leur dispenser un enseignement adapté. Qu'on en juge par les nombreux colloques, les divers ateliers et sessions de perfec-

tionnement auxquels sont conviés continuellement les intervenants afin d'harmoniser leurs pratiques pédagogiques et leurs interventions aux nouvelles réalités scolaires.

Bref, tout le discours de ces dernières années est particulièrement axé sur les nombreux changements qui ont marqué l'école québécoise, en mettant surtout l'accent sur le caractère spécifique de l'école montréalaise. Dans la foulée des activités spéciales de sensibilisation de la C.É.C.M., destinées aux enseignants se retrouvent aussi les colloques de l'Alliance des professeurs-res de Montréal qui, au cours de ces trois dernières années, ont accordé une large place aux ateliers consacrés à divers groupes culturels. S'agissant de la clientèle haïtienne proprement dite: "Enseigner à des adultes haïtiens" "Les jeunes haïtiens à l'école", "Les Haïtiens" pour ne citer que ceux-là, ont été des ateliers qui ont tous renseigné sur les caractéristiques de cette clientèle et la prise en compte de celles-ci dans les approches pédagogiques. D'ailleurs les titres respectifs des trois derniers colloques annuels de l'Alliance, "L'école appropriée," "L'école, porte de la culture", "Faire l'école ensemble" sont assez révélateurs de cette préoccupation de l'école montréalaise d'aujourd'hui. Dans un tel contexte, il serait assez étonnant d'obtenir de ces intervenants un choix de réponse différent de celui qu'on a eu plus haut.

Toutefois, il est intéressant de préciser que même si le résultat obtenu (100%) dénote, dans son interprétation, un jugement positif des enseignants-tes à l'endroit du projet et du rôle qu'il s'est assigné dans le milieu, il ne peut à lui seul rendre suffisamment compte de sa pertinence et de son importance dans le milieu. Il semble, selon toute vraisemblance, que des informations encore plus précises soient nécessaires pour porter des affirmations à cet égard.

1.1 Une certaine réserve

L'unanimité qui s'est faite à propos du rôle du projet comme réponse à un besoin du milieu est vite rompue quand on veut savoir si celui-ci, dans sa forme actuelle, dessert adéquatement la clientèle-cible. Une espèce de "dissidence" marque cette fois le choix des réponses. Dans une proportion de 75%, les intervenants répondent par l'affirmative à la question, tandis que 12.5% prétendent le contraire en même temps qu'un pourcentage égal au second se garde de se prononcer.

Il faut noter que dans sa formulation, la question embrasse le projet dans toutes ses composantes en même temps qu'elle exige une certaine précision au niveau des réponses, par l'utilisation des termes suivants: "dans sa forme actuelle" et "adéquatement".

Aussi les réponses obtenues, ont-elles valeur d'évaluation du projet à ce stade-ci de son fonctionnement. Si tant est, ces résultats représentent des indicateurs intéressants d'analyse quant à la correspondance du projet aux besoins réels de ses principaux "usagers" et ce qu'il y a lieu de faire pour l'améliorer. A cet égard le pourcentage de 75% dénote une reconnaissance assez forte de cette relation de la part des enseignants. Ce qui est, dans l'ensemble,satisfaisant si on considère que c'est un projet qui se bâtit, qui se construit chaque jour, n'ayant d'autre mesure de référence que ses propres idées.

Par contre les 12.5 % obtenus à ce chapitre, expriment un point de vue différent du précédent, faisant valoir ainsi quelques "insatisfactions" à l'endroit du projet quant à sa façon de répondre aux besoins de la clientèle-cible. Ces "insatisfactions" peuvent n'être en fait qu'une volonté de voir certains changements au niveau de la forme du projet ou même des réajustements de contenus d'apprentissage. Le tour de table au cours duquel les intervenants ont été invités à parler du projet nous a permis d'entendre des opinions qui vont en ce sens. En extrapolant un peu et en combinant la portion représentant l'abstention 12.5% à celle caractérisant le "désaccord ", on obtiendrait à ce chapitre, un pourcentage assez substantiel (25%) pour qu'on formule ultérieurement des recommandations.

2. ADÉQUATION DES OBJECTIFS DU PROJET ET DES ACTIVITÉS DE FORMATION

2.1 Les objectifs

On n'a qu'à se référer à la rubrique "Informations générales" du début du rapport pour se rappeler des objectifs du projet. En effet ceux-ci, dans leur formulation, attestent d'emblée la spécificité du projet et le caractère particulier du mode d'intervention à privilégier pour la clientèle-cible, eu égard aux buts visés. Sous ce rapport, il nous paraît donc essentiel que tous les intervenants, engagés dans des activités de formation au projet, connaissent ces objectifs afin de mieux comprendre d'abord le "curriculum" et ensuite le sens et la portée des interventions.

Dans une proportion de 87.5%, les intervenants affirment connaître les objectifs du projet contre seulement 12.5% représentant une abstention. La présence encore active d'intervenants de l'équipe de départ, la relative ancienneté de quelques autres, la multiplicité des réunions hebdomadaires et journées pédagogiques au cours desquelles sont discutés les problèmes concrets liés au projet, le rappel constant de ces objectifs, expliquent facilement le fort taux de réponses positives (87.5%) à la question posée.

Quant à l'abstention (12.5%), elle peut être le fait de formateurs qui, de par la nature même de leurs tâches au projet, n'ont pas eu à passer beaucoup de temps auprès de la clientèle (deux à trois heures par semaine). Ainsi donc le caractère ponctuel de leurs interventions, le jour et l'heure de leur présence au projet, leur engagement dans d'autres centres peut-être, le peu de périodes d'enseignement, entravent sans nul doute leur disponibilité pour de telles réunions au cours desquelles, ils auraient été mieux informés des élèves, du projet et de ses objectifs; encore qu'il faille se demander, s'ils sont au courant de l'existence de ces rencontres hebdomadaires.

Il y a lieu de préciser que de l'équipe actuelle, deux formateurs se retrouvent dans ce schéma. Ils n'ont toutefois pas encore une année complète au projet; un en particulier en a moins de trois(3) mois. Il est donc fort possible que l'abstention remarquée, provienne de ce groupe et s'explique aussi par les raisons susmentionnées.

2.2 Les activités de formation

Un document de présentation du projet, intitulé "Objectifs du Projet haïtien" (voir annexe IV) nous a permis, à partir de l'information fournie, de prendre connaissance de l'ensemble du matériel didactique utilisé au projet. Il convient ici de souligner que ce matériel didactique comprend deux catégories: le matériel de base qui constitue en somme la "colonne vertébrale" de la formation, et sur laquelle se portent les évaluations: et le matériel d'appoint qui tient davantage compte de la dimension culturelle, par le biais de textes signifiants pour l'élève et par l'utilisation d'outils appropriés.

Ledit document nous renseigne aussi sur l'approche pédagogique privilégiée pour l'atteinte des objectifs; une approche qui, si l'on s'en tient à sa formulation, se sert de certains éléments des pratiques d'apprentissage du pays d'origine de l'élève comme moyens de transition pour intégrer harmonieusement les modes d'apprentissage de la société d'accueil. Il va sans dire que de telles préoccupations nécessitent une certaine diversification des pratiques pédagogiques dans les activités de formation. Encore faut-il se demander si celles-ci correspondent aux objectifs du Projet et si le matériel didactique disponible soit en rapport avec les contenus et le processus d'apprentissage?

Qui d'autres que les intervenants du projet seraient plus aptes à se prononcer sur cette question? Dans une proportion de 87.5%, ils estiment que d'après eux, les activités de formation correspondent aux objectifs du projet. Tandis que 12.5% prétendent le contraire. Même s'il ne s'agit là que d'un

jugement personnel venant de la part d'intervenants impliqués au projet, il n'en reste pas moins que ces pourcentages traduisent respectivement une "réalité" qu'il nous appartient d'analyser. Le pourcentage de 87.5% est très valable dans la mesure où il exprime une satisfaction, un constat, une reconnaissance du travail d'harmonisation, de correspondance des contenus d'apprentissage aux objectifs d'un Projet dont les structures ne se retrouvent nulle part ailleurs.

Par contre l'autre réalité qui, paradoxalement est tout aussi importante que la première, se retrouve dans la signification et l'interprétation des 12.5% à propos de la même question. Ce pourcentage semble renvoyer à deux points de vue: un désaccord total, ou une acceptation partielle du fait, avec possibilité d'apporter des correctifs ou de faire des ajustements. Lequel de ces deux points de vue traduit le mieux le pourcentage de 12.5? Les discussions auxquelles avaient pris part les formateurs au cours de la rencontre spéciale mentionnée ci-devant nous avaient tout de suite permis de rejeter le premier point de vue: celui du désaccord total, pour ne retenir que le second. Pas un seul intervenant au cours de cette rencontre, n'avait mis en cause de façon radicale les activités de formation du Projet. On trouvait simplement qu'il y avait "des ajustements à faire", qu'il y a "place à l'amélioration", que quelques pratiques méritaient d'être repensées, qu'on pourrait "apporter certains correctifs" ou même introduire de "nouvelles façons de faire" surtout au niveau des classes de base. Il s'agissait de préférence d'un ensemble de recommandations en vue d'améliorer la qualité des services éducatifs offerts aux jeunes adultes du Projet. Nous en avions profité pour retenir plusieurs points intéressants sur lesquels nous tenterons de formuler ultérieurement certaines recommandations.

2.3 L'encadrement des jeunes

Pour des jeunes qui ont des retards académiques importants, qui pour la plupart sont en grande difficulté, pour des élèves qui ont déjà connu des échecs ou même été rejetés par le système scolaire québécois, la qualité de l'encadrement revêt une grande importance. La direction en est très consciente, aussi a-t-elle mis en place une structure d'encadrement faite sur mesure pour le type de clientèle que dessert le Projet. A ce chapitre on y retrouve, entre autres: le suivi des jeunes, des activités de récupération, du temps consacré au développement de la motivation, au développement personnel et social, à la responsabilisation, à l'autonomie, aux méthodes pratiques de travail personnel, à la sensibilisation aux comportements sociaux acceptables au pays d'accueil etc...

Bien que ce type d'encadrement ait été spécialement conçu pour la clientèle-cible, il y a lieu de s'interroger sur sa pertinence. Alors nous avons posé la question aux intervenants qui, de fait, sont responsables de l'encadrement des jeunes du Projet. La question comporte néanmoins trois (3) choix de réponses: un peu, beaucoup, pas du tout. Leurs réponses se retrouvent dans la case -beaucoup- dans une proportion de 87.5% tandis que les 12.5% restants occupent la case un peu. A la lumière de ces données et de l'avis des formateurs, le type d'encadrement offert aux jeunes semble adéquat si l'on en juge par le fort pourcentage de 87.5% se retrouvant dans la case beaucoup. Toutefois, le taux résiduel de 12.5 %, quoique satisfaisant dans un tel contexte, devrait en principe contrarier tout optimisme sécurisant au chapitre de l'encadrement des jeunes du Projet. Dans ce cas, la vigilance doit être permanente.

3. DISCIPLINE ET COMPORTEMENT

La discipline des jeunes a été aussi jugée par les formateurs. Les résultats obtenus montrent que ces derniers la jugent bonne dans une proportion de 62.5% alors que 25% la qualifient d'acceptable. On peut donc, à la lumière de ces chiffres, déduire que le Projet haïtien, eu égard à sa clientèle particulière, ne constitue pas un milieu difficile et déprimant pour le personnel enseignant. En combinant les deux résultats ci-dessus, on obtiendrait alors un pourcentage assez substantiel (87.5%) qui permettrait de croire que dans l'ensemble et de façon satisfaisante, les jeunes respectent les règlements du Projet.

Il va de soi, le comportement général de la clientèle suit la même courbe si l'on se fie aux données de l'étude. Il est à peu près difficile de ne pas noter quelques écarts de conduite chez une population de jeunes adultes qui se côtoient quotidiennement dans le même établissement, qui ont leurs propres modèles de référence, qui subissent les influences de leur environnement immédiat et qui, dans bien des cas, tentent de prendre du pouvoir sur les autres. Si tant est, il semble bien que ces écarts de conduite n'aient jamais eu, à l'intérieur de l'établissement, un caractère collectif, permanent, ou répétitif au point d'engendrer des comportements jugés agressifs ou même violents qui inquiéteraient outre mesure la direction et l'équipe d'intervenants. Ceci se reflète dans les données de l'étude qui établissent à 87.5% leur degré de satisfaction face au comportement général des jeunes et seulement à 12.5% une satisfaction moindre. Des cas ponctuels et isolés de contravention aux règlement du Projet peuvent sans doute expliquer le taux de 12 % correspondant à l'item peu satisfaisant.

Quand on constate la montée du phénomène de la violence chez les jeunes de Montréal; quand de temps à autre, les médias font état des différentes rixes survenues dans certaines écoles de la Métropole; quand des études sérieuses et récentes* confirment l'ampleur du problème et son caractère délictuel, par des statistiques à la fois précises et alarmantes, on ne peut que se réjouir - pour l'instant du moins - d'entendre des intervenants qualifier de satisfaisant le comportement de leurs jeunes.

---

*Mathieu, L. Montigny, C. Tardif, R. - Le phénomène de la violence chez les gangs de jeunes. Université de Montréal, avril 1990.

*Thibault, Laurent -Délinquance juvénile et intervention auprès des jeunes contrevenants au C.S.S.M.M décembre 1989.

4. ACTIVITÉS D'INTÉGRATION

Les activités para-scolaires, selon l'esprit du Projet, font d'emblée partie d'un ensemble de moyens choisis pour faciliter l'intégration des étudiants à la société québécoise. Elles se situent aussi dans la "ligne de tir" d'un autre objectif spécifique du Projet: celui d'offrir une formation globale aux étudiants. Sous ce rapport, elles doivent revêtir une certaine signifiance pour ces derniers et correspondre réellement à la démarche d'intégration et d'ouverture à la société d'accueil. Il serait alors souhaitable, en l'occurrence, que toutes les activités entreprises à cette fin rencontrent, entre autres, ces exigences.

Aussi, les intervenants ont-ils été invités à se prononcer sur leur pertinence. Ils estiment en effet à 62.5% qu'elles sont pertinentes, tandis que 25% les jugent peu pertinentes. Ces données semblent être assez significatives dans la mesure où elles expriment de façon mitigée le point de vue des intervenants sur la portée de ces activités. Dans ce cas, il y a donc lieu d'envisager un réaménagement et une meilleure coordination de celles-ci, afin d'accroître leur signifiance et leur correspondance aux objectifs visés.

Les nombreux rapports, documents et compte-rendus auxquels nous avons accès, pour les fins de l'étude, nous ont permis de nous rendre compte de la multiplicité et de la diversification de ces activités au cours des cinq (5) dernières années. La définition de leurs objectifs, toujours selon les rapports, prouve d'emblée l'importance de ce volet du Projet. Par contre à la rencontre spéciale des intervenants, organisée dans le cadre de ce travail, ces derniers reconnaissaient unanimement qu'il y avait cette année, une "baisse de régime" assez marquée au niveau de la tenue de telles activités. Évidemment, les raisons invoquées sont valables et se réfèrent toutes aux nouvelles contraintes de temps de formation imposées par le M.E.Q. Il est à se demander si cette situation n'influence pas quelque peu la distribution des réponses.

Nous tâcherons de revenir ultérieurement sur la question des heures de formation autorisées par le Ministère de l'Éducation du Québec à l'éducation des adultes. Elle semble être, entre autres, au coeur des préoccupations de l'équipe d'intervenants.

5. LA DIMENSION CULTURELLE

La prise en considération de la dimension culturelle dans l'approche pédagogique, fait partie d'un ensemble de diagnostics posés au départ, par les personnes responsables de la mise sur pied du Projet, tel que nous le confirment certains rapports.

Aussi retrouve-t-on parmi les éléments essentiels reflétant l'approche pédagogique privilégiée (voir annexe IV) les activités socioculturelles visant l'ouverture au milieu québécois et celles touchant la culture haïtienne. Mais cette dimension culturelle, même si elle s'avère essentielle dans l'approche pédagogique, revêt-elle la même importance pour tous les intervenants? Ils ont reconnu à l'unanimité (100%) son importance dans les interventions pédagogiques.

5.1 La place du créole dans les apprentissages

L'utilisation du créole comme langue de support dans les apprentissages, a aussi fait l'unanimité chez les enseignants. Le pourcentage obtenu (100%) à propos de cette question n'étonne guère, dans la mesure où une bonne partie de la clientèle, surtout celles des classes de base, ne maîtrise pas suffiamment la langue française ou encore éprouve des difficultés à communiquer dans celle-ci. Dans ces conditions, la langue maternelle vient à la rescousse pour faciliter la compréhension et une communication qui, en raison même de cette différence linguistique, s'avère problématique.

6. IMPACT DES MESURES RESTRICTIVES DU M.E.Q.

Les nouvelles dispositions du M.E.Q. concernant le temps maximal autorisé pour faire les différents cycles d'études à l'éducation des adultes, semblent avoir soulevé un vent de panique chez les intervenants. Ces mesures établissent en effet différentes fourchettes d'heures de fréquentation scolaire, cumulées depuis le 1er juillet 1987, à l'intérieur desquelles l'adulte doit "boucler" les différentes étapes de sa formation. En alphabétisation par exemple, le temps maximal autorisé de fréquentation scolaire est de 2 000 heures; le présecondaire et le secondaire 1er cycle ont chacun 900 heures et le secondaire 2e cycle, 2 000 heures.

L'étude démontre que tous les intervenants sont bien au courant des nouvelles dispositions du Ministère de l'Éducation du Québec. Par conséquent, ils peuvent sûrement évaluer l'impact de ces mesures à la fois sur la démarche éducative des jeunes adultes et aussi sur leurs propres pratiques pédagogiques. A 75%, ils pensent que ces limitations d'heures peuvent beaucoup affecter les jeunes dans leur projet éducatif; 12.5% jugent qu'elles ne les affecteront pas du tout, tandis qu'une proportion égale à cette dernière ne se prononce pas.

Quant à leurs propres pratiques pédagogiques, ils estiment, dans une proportion de 62.5% que ces mesures peuvent beaucoup les affecter; tandis que 12.5% d'entre eux croient qu'elles les

affecteront un peu, une proportion égale à cette dernière ne croit pas du tout que les nouvelles dispositions peuvent avoir un effet quelconque sur la façon dont ils dispensent les cours. On retrouve aussi dans la distribution de réponses un taux de 12.5% représentant l'abstention de répondre à la question posée.

6.1 Changement de stratégies d'apprentissage

Comme nous l'avions souligné au chapitre précédent, la nouvelle de la mise en application des nouvelles dispositions relatives au temps maximal autorisé pour chaque étape à l'éducation des adultes avait, paraît-il, provoqué un certain remous chez les intervenants du Projet. Les données recueillies à ce stade de l'étude, quoique partielles, traduisent quelque peu la nervosité qui s'était emparée d'eux au départ. Dans ce contexte, nous avons tenté de savoir s'ils avaient depuis, changé de stratégies d'apprentissage par la question suivante:

Depuis que vous êtes au courant de ces limitations d'heures, avez-vous changé de stratégies?

Les intervenants sont très partagés sur cette question, si l'on se fie aux résultats obtenus: 50% d'entre eux affirment avoir changé de stratégies depuis, tandis que l'autre moitié (50%) prétend le contraire.

Ces données prouvent encore que les enseignants ne savent pas trop comment se comporter face à ces nouvelles mesures et comment concrètement ils peuvent harmoniser leurs pratiques avec les nouvelles dispositions. On remarquera aussi que cette ambivalence se retrouve même dans la distribution des réponses aux questions portant sur l'atteinte des objectifs, à l'intérieur du temps prescrit par les mesures limitatives.

6.2 Atteinte des objectifs

Les résultats aux questions 15 et 16 révèlent chez les formateurs, un fort degré d'appréhension et une certaine ambivalence quant à l'impact véritable de ces mesures sur la possibilité d'atteindre les objectifs à l'intérieur du temps maximum autorisé par le M.E.Q, surtout qu'ils ont affaire à une clientèle en difficultés. Les deux questions, dans leur formulation, mettent en cause les deux régimes: l'ancien et le nouveau offrant respectivement des champs de manoeuvre différents au chapitre de l'atteinte des objectifs.

Avec le nouveau régime les formateurs, dans une proportion de 62.5% estiment qu'ils ne pourront pas atteindre leurs objectifs à l'intérieur du temps prescrit par les nouvelles dispositions

du M.E.Q. Tandis que 12.5% affirment le contraire, la même proportion ne voulant pas s'aventurer préfère cocher la case **ne sait pas**. Il y a eu un égal pourcentage 12.5% d'abstention. Mais il est absolument nécessaire de noter qu'il s'agit de projection ou de précision, compte tenu qu'on est en plein milieu de l'année.

Les données recueillies à la question 16, constituent à peu de chose près, "l'envers de la médaille". On remarque cependant un accroissement de la proportion initiale de l'item "**ne sait pas**" de la question 15. Celui-ci a en effet doublé, résultat d'un déplacement du pourcentage de l'abstention remarquée en 15 au profit de la case "**ne sait pas**" de la question 16. Les autres items gardent néanmoins les mêmes valeurs 62.5% et 12.5%, mais de façon inversée par rapport à la précédente question.

A notre avis, ces résultats traduisent de façon marquée une certaine ambivalence voire même une certaine confusion chez les formateurs, les empêchant de formuler de façon catégorique, c'est-à-dire avec un fort pourcentage (ce qui aurait été plus convainquant) la possibilité ou l'impossibilité d'atteindre les objectifs fixés dans le délai imparti dans l'un ou l'autre régime. On comprend bien, sur la foi des données, la prudence mesurée des formateurs d'autant que la mise en application des nouvelles mesures (rétroactives) n'est seulement vieille que de quelques mois à l'Éducation des adultes. Quoi qu'il en soit, dans le foisonnement des résultats inhérents à la question de l'impact des nouvelles mesures, nous retrouvons une donnée assez significative: la proportion de formateurs (62.5%) estimant ne pas pouvoir atteindre les objectifs visés dans le temps requis, tel que stipulé par les nouvelles dispositions du Ministère, se trouve être la même (62.5%) à prétendre le contraire, mais dans un cadre plus flexible, comme celui d'avant.

PARTIE 111

Les jeunes et le Projet

1. LES JEUNES ET LE PROJET

En tant que principaux usagers des services d'éducation offerts par le Projet haïtien, les jeunes ont sans doute déjà fait une idée de leur école. Dans le cadre du rapport, nous avions jugé nécessaire de recueillir leurs opinions, étant bien entendu convaincu de leur importance dans une tentative de cerner quelques aspects de la dynamique du projet. En ce sens, un questionnaire leur a été passé et les données recueillies ont été fort utiles pour la démarche proposée.

Il est nécessaire de rappeler que l'analyse et l'interprétation des données de la troisième partie suivront l'ordre chronologique des questions.

La première question leur a été posée de la façon suivante:

Est-ce que vous aimez l'école du CREP? Les réponses obtenues sont ainsi distribuées: 64.9% disent qu'ils l'aiment **beaucoup**, 33.8% **un peu** et 1.3% **pas du tout**. Les deux premières données mises ensemble, donneraient un impressionnant taux de 98.7% traduisant l'excellente cote d'amour des jeunes pour leur institution. Il s'agit peut-être d'une appréciation sentimentale fondée sur un ensemble de facteurs difficiles à définir ici, mais qui prend une tout autre dimension lorsqu'elle est mise en relation avec les données des items portant sur la pédagogie et sur les "informations autres que les matières de base".

Dans une proportion de 74% ils soutiennent aimer **beaucoup** les méthodes d'enseignement, alors que 24.7% les aiment **un peu.** Toutefois, seulement 1.3% les rejettent.

Quant aux "informations autres que les matières de base" il semble bien, sur la foi des données recueillies, qu'elles sont très appréciées des jeunes puisque ces dernières à 79.2% estiment qu'elles leur sont **beaucoup** utiles, seulement 15.6% les trouvent utiles **un peu.**

2. LA PLACE DU CRÉOLE

On n'a qu'à prendre connaissance des objectifs du Projet pour juger de la place et de l'importance du créole, langue maternelle des jeunes, dans les activités de formation. Il est utilisé, surtout au niveau de la base, comme outil facilitant la compréhension et la communication chez cette clientèle entièrement créolophone. Aussi, avions-nous pensé recueillir leurs points de vue sur l'utilisation et la pertinence du créole dans les apprentissages.

Qu'en pensent-ils?

La proportion des jeunes affirmant que les explications en créole les aident à mieux comprendre se situe à 71.4%, 22.1% sont un peu mitigés sur la question tandis que 6.5% ne jugent pas qu'elles les aident.

La même question leur est posée de façon plus directe, en restreignant cette fois-ci les choix de réponse. "Pensez-vous que c'est important qu'on vous donne parfois les explications en créole? A 89.6% ils considèrent comme important le fait qu'on leur donne certaines explications en créole, alors que 10.4% ne le pensent pas. Effectivement il y en a parmi eux, surtout parmi les finissants, qui ont une connaissance du français suffisante pour se passer de tel support. Ce point de vue vaut aussi pour la proportion de 6.5% de la question précédente. Il peut aussi renvoyer à des considérations d'ordre historico-culturel selon lesquelles le créole représente une langue minorée, d'où se pose avec acuité le problème de valorisation de cette langue.

3. LA DISCIPLINE DE L'ÉCOLE

Les jeunes ont eu aussi à se prononcer sur la discipline instaurée au Projet. Il s'agissait de savoir ce qu'ils pensaient précisément des règlements auxquels ils devaient s'astreindre. Il faut souligner que la Direction mise beaucoup sur ce volet qui fait partie intégrante du processus d'intégration de la clientèle à la société québécoise. Concernant la discipline, leur point de vue est sans équivoque puisqu'ils ont répondu positivement à la question posée avec un pourcentage de 89.6%, proche du 90%, estimant que la discipline de l'école est bonne. Seulement 10.4% prétendent le contraire. Ces données nous montrent toutefois que les vues des jeunes concordent avec celles de leurs professeurs au chapitre de la discipline (cf. partie 11 #3 Discipline et comportement.)

4. IMPACT DE LA FORMATION ET RELATIONS ENSEIGNANTS-ÉLÈVES.

Dans une proportion de 94.8%, les jeunes ont l'impression d'avoir fait des progrès depuis qu'ils se sont inscrits au Projet, alors que 5.2% affirment n'y avoir réaliser aucun d'après eux. Ces données ne révèlent que des sentiments qui peuvent toutefois avoir des incidences sur la motivation, la performance scolaire et l'appartenance au Projet. Elles ne peuvent donc avoir, sous ce rapport, valeur de mesure des acquis réels ou de la performance du jeune sur le plan académique.

Il ne revient seulement qu'aux moyens conventionnels d'évaluation d'établir ces mesures.

Quant aux relations formateurs-élèves, elles semblent être excellentes si l'on se fie aux données recueillies à la question 8 portant sur cet aspect. Les jeunes estiment à 88.3% se sentir à l'aise pour parler aux professeurs; mais 11.7% sont d'opinion contraire. Même s'il s'agit d'une fraction minime de la clientèle (11.7%), il y aurait lieu de chercher à savoir les raisons qui motivent ce choix de réponse, d'autant qu'exprimer ses idées, ses pensées" constitue une dimension importante au Projet. Toutefois, des cas naturels de gêne, de timidité, de manque d'assurance dans la langue seconde peuvent toujours se rapporter aux facteurs explicatifs de cet "inconfort". En conséquence, l'équipe d'intervenants a pour devoir de prendre en compte cette donnée puisque les objectifs du Projet prévoient de façon spécifique des "effets correcteurs" à de telles "anomalies".

5. LES JEUNES ET LES HEURES AUTORISÉES.

Les informations données aux jeunes, en début d'année à propos du changement de politiques du M.E.Q. relatives au maximum d'heures autorisées à l'éducation des adultes, semblent avoir soulevé un vent de panique chez ces derniers. Les données recueillies ont montré qu'ils étaient majoritairement au courant des nouvelles mesures annoncées, puisque 89.6% d'entre eux l'ont confirmé. Par contre, 6 élèves soit 7.8% ont affirmé ne pas être au courant alors que 2 autres 2.6% se sont abstenus de se prononcer. On peut croire qu'il s'agit de jeunes nouvellement arrivés au Projet, c'est-à-dire à partir de janvier 1990, car le travail de sensibilisation et d'information aux nouvelles mesures avait été fait au cours du premier trimestre de l'année scolaire 1989-1990. Le questionnaire n'a été passé aux jeunes que seulement à la fin de février 90.

La limitation d'heures relative à l'achèvement des études semble les inquiéter de façon significative comme nous le révèlent les réponses à la question 10. Ils se disent inquiets dans une proportion de 83.1% alors que 16.9% n'en ont cure, selon les données. On comprend bien leur inquiétude quand brusquement ils apprennent que des balises très strictes viennent d'être dressées tout au long du cursus scolaire, eux qui sont déjà en grande difficulté ou qui ont déjà connu l'échec ailleurs. La surprise provoquée par l'annonce de ces mesures a certainement influencé la distribution des réponses d'autant que leur mise en application comporte encore des inconnues. Mais il n'est pas certain que la même cohorte d'élèves aurait répondu de la même façon à la question (10) après un certain temps. En attendant, l'inquiétude est manifeste.

PARTIE IV

Ghetto ou transition?

1. GHETTO OU TRANSITION?

L'ensemble des éléments étudiés au cours de ce rapport, la présence d'une clientèle monoculturelle dans les activités d'enseignement du Projet et l'application inconsidérée du terme "ghetto" à tout groupe dont les membres sont en nombre significatif, dans un espace donné, nous amènent à nous pencher sur la justesse d'une appellation qui semble de plus en plus caractériser les communautés culturelles, lorsqu'une partie de leurs membres se trouvent réunis en un lieu, sur une base plus ou moins régulière. Tout d'abord, il s'agit d'un terme galvaudé car il ne réfère aucunement - la plupart du temps - à son sens original, encore moins à ses caractéristiques. En conséquence, n'a-t-on pas vu au cours de cette année un Directeur d'école de la région de Montréal intervenir à la radio et dans les journaux pour se défendre d'une accusation de "ghettoisation" de son école, parce que justement il y avait une forte présence d'élèves issus d'une communauté ethnique donnée?

1.1 Le Projet haitien est-il un ghetto?

Mis à part le sens classique du terme qui désigne originellement l'endroit, le quartier où de force les juifs étaient tenus de résider, le mot ghetto signifie de façon générale une collectivité, communauté ou minorité, se repliant sur elle-même, vivant séparée du reste de la société. Bref, le mot ghetto renvoie à l'idée de fermeture et de repli sur soi, imperméable à tout contact avec le milieu extérieur. Dans quelle mesure le Projet haïtien correspond-il à cette définition?

L'analyse de l'ensemble des documents qui nous ont été soumis par la Direction, pour les besoins du rapport, nous éclaire là-dessus et nous permet de formuler une réponse tant soit peu objective à ce qui semble relever d'une certaine perception des communautés culturelles vivant dans l'espace montréalais.

En ce qui a trait au Projet haïtien, il est possible de se faire une idée. D'abord, le document intitulé "Objectifs du Projet haïtien" (voir annexe IV) en mettant l'accent sur son orientation, montre bien que l'organisme n'entretient pas une "ghettoisation" de ses usagers. Au contraire, toute sa praxis ne vise que l'intégration de ces derniers à la société d'accueil. En l'occurrence, deux points majeurs du document sous-tendent notre jugement:

a) l'objectif général du Projet qui est de "faciliter l'intégration des étudiants à la société québécoise".

b) un item de la rubrique "Approche pédagogique" prévoyant des activités socio-culturelles dont le but principal est de favoriser "l'ouverture au milieu québécois".

De plus, les différents rapports contenus dans les dossiers du Projet et auxquels nous avons accès font état de toute la panoplie des dites activités faisant partie de la "formation globale" que reçoivent les étudiants. En témoignent les suivantes:

- des sorties de fin d'année dans différentes "cabanes à sucre". (avec explication historique)
- visite de Centres professionnels (Centre professionnel Pierre Dupuy, etc...)
- des visites à Québec (musées, sites historiques, etc...);
- visite au Centre Éducatif Forestier (C.E.F.) à Mirabel (un Centre d'interprétation de la nature et aussi la Cabane à sucre du lieu);
- visite guidée de l'Hôtel de Ville de Montréal;
- visite des Maisons de la culture;
- participation à des journées portes ouvertes de la C.E.C.M sur les carrières;
- visites au C.L.S.C. du quartier Rosemont;
- visites annuelles et informations aux Centres d'Emploi Canada;
- la venue au Projet de représentant du Bureau Interculturel de la ville de Montréal pour informer les élèves du rôle de la ville, de ses ressources et des services offerts aux citoyens.
- la venue au CREP d'officier de police de la C.U.M pour parler de prévention contre le crime, le vol et aussi des relations de la police avec les citoyens.
- La venue de pompier au Projet pour entretenir les élèves de prévention contre les incendies, de comportements en situation d'incendie, des premiers soins etc...

Cette année, les élèves ont eu droit le 12 avril dernier à une série de 4 activités portant sur: les ressources en santé, l'alimentation, la vision et l'hygiène dentaire. Elles ont été assurées par une équipe d'intervenants du C.L.S.C. Rosemont sous la supervision de l'infirmière Monique Ouellet qui, sur une base hebdomadaire s'occupe des problèmes de santé des jeunes. On se propose même d'avoir recours aux services d'une diététicienne pour inculquer les bonnes habitudes alimentaires.

Suivant le même registre, des activités d'information et de sensibilisation au Sida ont été assurées au cours du mois de mai par une autre infirmière Mme Marie-Luce Ambroise, du Groupe d'Action pour la prévention du Sida (GAP-SIDA)

Le 2 juin prochain les élèves présenteront une pièce de théâtre jumelée à des spectacles de danse dont M. Georges Rodriguez et M. Pierre Barrette assureront respectivement la chorégraphie et la direction artistique.

- Pour le 19 juin prochain, une visite culturelle à Québec est déjà projetée pour les élèves.

Ce ne sont là que quelques-unes des activités offertes aux jeunes, s'inscrivant toutes dans une démarche d'intégration de ces derniers à la société québécoise. En conséquence le Projet haïtien, ne répondant à aucune des définitions formulées plus haut, ne peut plus être assimilé à un ghetto dont la caractéristique essentielle est le repli sur soi, la fermeture face à l'autre.

Le Projet haïtien se veut de préférence un lieu de transition, "une passerelle" pour les élèves haïtiens nouvellement arrivés au Québec et aussi pour d'autres plus anciens qui, pour de multiples raisons, éprouvent des difficultés d'adaptation au système scolaire québécois. Ils reçoivent donc au Projet une formation dite globale, faite sur mesure et orientée vers une "intégration harmonieuse" à la société d'accueil. Bref, c'est une sorte de "halte" au cours de laquelle le jeune adulte, s'équipe, s'arme, acquiert des outils nécessaires lui permettant d'avoir une meilleure prise sur son cheminement scolaire et d'appréhender plus facilement les différentes facettes de son nouveau contexte de vie. Un personnel enseignant composé de Québécois, d'Haïtiens et aussi d'un Italien assure la formation, aidé d'un autre groupe d'Intervenants pour les activités ponctuelles, extra-académiques. Ainsi donc, le Projet entend jouer pleinement "le rôle intégrateur partiel" dévolu aux établissements d'éducation, se rapprochant ainsi de son objectif principal qui est d'intégrer les étudiants haïtiens (ceux qui bénéficient de ses services) à la société québécoise.

B I B L I O G R A P H I E

Boisrond, S. Lasalle, J. Latulipe, M-C. Rouzier, Y.-Projet haïtien Élément de compte rendu. Montréal, mars 1985

Chancy, M.-L'école québécoise et les communautés culturelles. Direction des communications du Ministère de l'Éducation du Québec, janvier 1985.

Mathieu, L. Montigny, C. Tardif, R.-Le phénomène de la violence chez les gangs de jeune. Université de Montréal, avril 1990.

Pierre-Jacques, C.-Le jeune haïtien et l'école québécoise. Centre de recherche Caraïbes, Université de Montréal, 1987.

Rapport de la table de concertation sur les problèmes des enfants haïtiens en milieu scolaire. Service de l'adaptation, Montréal 1979.

Ravary, V.-Situation des jeunes Haïtiens dans les écoles de la CECM Commission des écoles catholiques de Montréal (rapport Ravary, mai 1977).

Thibault, L.- Délinquance juvénile et intervention auprès des jeunes contrevenants au C.S.S.M.M., décembre 1989.

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE

* Ce questionnaire sera utilisé pour fins d'enquête sur le "projet haïtien". Soyez assuré de la confidentialité de vos réponses.

1. D'après vous, le "projet haïtien", répond-il à un besoin du milieu? oui ☐ non ☐

2. Pensez-vous que ce projet, dans sa forme actuelle, dessert adéquatement la clientèle-cible? oui ☐ non ☐

3. Connaissez-vous les objectifs du projet? oui ☐ non ☐

4. D'après vous, les activités de formation correspondent-elles aux objectifs du projet? oui ☐ non ☐

5. D'après vous, le type d'encadrement offert aux jeunes du projet, est-il adéquat? un peu ☐ beaucoup ☐ pas du tout ☐

6. D'après vous, la discipline chez les jeunes du projet, est-elle: bonne ☐ acceptable ☐ mauvaise ☐

7. D'après vous, le comportement des jeunes du projet, est-il:

satisfaisant ☐ peu satisfaisant ☐ pas satisfaisant ☐

8. D'après vous, les activités extra-scolaires offertes aux jeunes du projet, les jugez-vous:

pertinentes ☐ peu pertinentes ☐ pas pertinentes ☐

9. D'après vous, la prise en compte de la dimension culturelle dans l'approche pédagogique, est-elle:

importante ☐ peu importante ☐ pas importante ☐

10. D'après vous, la place du créole, langue maternelle dans les activités d'apprentissage, la jugez-vous importante?

oui ☐ non ☐ ne sait pas ☐

11. Etes-vous au courant des limitations d'heures de formation imposées par le ministère de l'Education du Québec à l'Education des adultes?

oui ☐ non ☐

12. Pensez-vous que ces limitations d'heures peuvent affecter les jeunes dans leur projet éducatif?

un peu ☐ beaucoup ☐ pas du tout ☐

13. Pensez-vous que ces limitations d'heures peuvent affecter vos pratiques pédagogiques?

un peu ☐ beaucoup ☐ pas du tout ☐

A part ces inconvénients, j'aime beaucoup l'école. J'étais à la Polyvalente Henri-Bourassa. J'y ai passé 7 mois en accueil. On avait envoyé tous mes copains en cheminement particulier, excepté moi. Voyant que je peux travailler, le professeur Jean Lasalle m'a suggéré de venir ici. Il m'a dit que c'est une bonne école qui va m'aider; il était déjà professeur à cette école. Dès mon premier jour ici, de la façon que Yannick nous avait parlé, cela m'avait profondément touché et en arrivant à la maison je sens la force de travailler. Actuellement, ma soeur aînée me demande de quitter la maison: avec les cours "domaines de vie" que j'ai suivis ici, je me sens prêt à me prendre en mains, je n'ai pas peur.

RUTHZA

De la façon que les professeurs travaillent avec nous, je pense que c'est une bonne école. La méthode utilisée est vraiment bonne, ça aide beaucoup.

Au début je n'avais pas une bonne impression de l'école. Je la trouvais "plate". Pas de cafétéria, pas beaucoup d'élèves, pas assez grande." J'étais vraiment découragée. Après quelques mois, je commençais à aimer l'école. Parce que à l'autre école où j'étais avant, la façon de travailler avec moi n'était pas du tout pareille à ce qu'on fait ici. J'avais beaucoup de difficultés en "Savoir orthographier". Maintenant avec les explications, je commence à récupérer. En arrivant ici, j'ai moins de difficultés à cause de la façon dont on travaille avec moi. Je l'aime beaucoup.

LUCIENNE:

A mon arrivée ici, je voyais que c'était tous des noirs. Je pensais qu'on n'allait rien m'apprendre. Je ne voulais plus y retourner. J'étais comme abattue lorsqu'on m'a mise dans la classe d'Alain. Je pensais que je ne pourrais jamais faire quelque chose. Mais quand je suis arrivée chez Yannick, je prends espoir, et je suis beaucoup plus intéressée à travailler. Arrivée chez Suzie, je trouve que "cé sa net", c'est cette école que je devais fréquenter dès mon arrivée à Montréal. Cette école me rend fière aujourd'hui.

GODFROY:

Je suis complètement d'accord avec Lucienne. Moi, quand je suis arrivé ici, j'ai passé 2 jours chez Yannick. Après,on m'envoie chez Suzie. Le premier jour, on m'a remis un livre de "Savoir orthographier 511" pour commencer. Je me suis dit: Est-ce que c'est ça que je vais faire pendant toute l'année? Parce que en Haïti, quand on te donne un livre, c'est toute l'année que tu vas passer avec. J'ai alors contacté ceux qui

sont plus avancés que moi pour savoir si c'est avec ce livre que je vais travailler toute l'année, parce j'estimais que je pouvais tout voir en deux semaines. Ils m'ont dit que je dois travailler ce livre rapidement pour pouvoir passer les examens. Ce que j'ai fait. Et j'ai réussi. J'ai fait de même pour 512-521 et le goût m'a pris de travailler. Ce que je peux dire, Suzie travaille beaucoup avec les élèves parce qu'elle veut un bel avenir pour tous les jeunes Haïtiens qui vivent au Québec.

DARLINE:

Quand on m'annonçait que j'allais venir à cette école, je n'étais pas trop enthousiaste parce que j'ai changé d'école assez souvent. Changer d'école à nouveau... je me posais des questions. En arrivant ici pour visiter j'étais encore surprise en voyant qu'il n'y avait que des noirs. J'étais étonnée. Au début j'avais de la misère à m'adapter. Je me demandais si je vais rester ou pas.

Mais au 2^{e} et 3 ^{e} jour, je me sentais déjà à ma place. J'ai remarqué que mes premières impressions étaient fausses. A vrai dire, j'étais plutôt gênée surtout quand les gens de l'extérieur me voyaient. Je trouve que les professeurs sont très accueillants. J'aime l'approche, la méthode d'enseignement. Maintenant, je suis fière de dire que je viens à cette école. Je n'ai pas peur. Et puis, je trouve beaucoup de choses que je n'avais trouvées là où je suis déjà passée.

MARIO:

L'école est bonne. Bien des choses que tu ne connaissais pas, tu les découvres ici, et elles vont te servir dans la vie. Ce que tu apprends ici, tu auras à les utiliser ailleurs. Par exemple, comment se comporter... Il faut donc être attentif à tout ce qu'on t'apprend pour pouvoir te débrouiller dans la vie.

MARJORIE:

Quand on m'apprenait que c'est à cette école qu'on allait m'envoyer, je ne pensais pas y venir. Encouragée par Guerly que je connaissais depuis 3 ans et qui fréquente déjà l'école, j'ai décidé d'y aller. Le jour de l'examen, j'étais au métro et je ne connaissais pas la route. J'ai vu Lunie, je n'ai pas voulu aller lui demander le chemin, parce que je ne voulais pas qu'elle sache si c'est à cette école que j'allais venir. En arrivant ici, elle a été la première personne que j'ai rencontrée.

Yannick et Suzie m'avaient passé les examens. En arrivant chez moi, j'ai dit à mon papa que j'ai trouvé les professeurs très accueillants. Mon père m'a demandé si je veux y aller. J'ai répondu: "je crois que oui". Mon père ne voulait pas m'envoyer. C'est sur les conseils du professeur Michel disant à mon père que c'est une bonne école, qu'il a consenti à m'envoyer. Aujourd'hui je suis très contente.

YOLAINE

Moi je ne connaissais pas cette école avant. J'avais demandé à aller à Georges Vanier. Michel m'a dit qu'il n'aimerait pas que j'aille à une école où je perdrais mon temps. Le Projet Haïtien est une bonne école qui va réellement m'aider. Comme mon cousin connaissait Clémence qui fréquentait déjà l'école, il a suggéré à mon père de m'envoyer ici, car il entend dire du bien de cette école. Mon père m'a dit que je peux y aller

J'avais beaucoup peur de Suzie. De la façon qu'elle nous a parlé le jour de l'examen, je ne pensais pas que j'allais rester longtemps à cette école parce que j'aimais beaucoup "batailler" avec les autres élèves. Par la suite je me suis rendue bien vite compte que Suzie était une très bonne personne. Par ailleurs, j'ai pris la décision de travailler et de ne plus en venir aux mains avec les autres.

DANIELLA

Moi j'étais à l'école Marie-Anne comme Yolaine. Un professeur québécois, M. Robert Bourque nous annonce qu'on allait envoyer quelques élèves au Projet haïtien. Depuis mon coeur battait fort pace que je ne voulais pas qu'on m'envoie à cette école. Les autres élèves répétaient que ce n'est pas une bonne école, on ne parle que créole.

Je suis venue passer les examens. Mais mon père qui venait d'assister à la première réunion de parents, me dit que c'est une bonne école, de me calmer, d'éviter de me quereller selon mes habitudes.

GARDY

Moi j'étais à une école qui se trouve sur le boulevard l'Acadie: Évangéline. Je commençais à travailler très bien, mais j'avais de grands problèmes en mathématiques. Un professeur est venu me dire si je reste à cette école, je vais recommencer les classes assez souvent parce que je pouvais travailler en français et pas en math. Ce professeur a pris rendez-vous avec ma mère et c'était arrêté qu'on allait m'envoyer au Projet Haïtien.

Je ne voulais pas venir ici du tout. D'ailleurs l'appellation "Adulte" me faisait peur. Je pensais que j'allais y rencontrer que des gens âgés, qui pouvaient même me battre. J'ai dit à ma mère que je n'aimais pas l'école. Elle me dit qu'elle ne l'aime pas non plus, mais comme j'ai certaines difficultés, je pourrai toujours venir passer l'examen. Et au fur et à mesure, on verra. Je n'avais pas le choix. Et quand je commence à suivre les cours avec Alain et avec toi, je vois que ça marche. Je vois que c'est une bonne école. Maintenant je prends confiance, et je sens que je veux y rester.

NIRVIALA

Moi quand je suis arrivée ici, je n'avais pas fréquenté d'école québécoise. Ma tante m'avait emmenée à la C.É.C.M. qui m'a référée au Projet haitien. Quand j'ai passé l'examen, on m'a mise dans la classe d'Alain, après quoi on m'a envoyée dans la classe de base. Avant d'arriver au Québec, j'avais passé une année complète sans aller à l'école, de sorte que j'avais presque tout oublié. Dans la classe de base, je commençais à récupérer et après 6 mois, je monte dans la classe d'Alain.

Pourtant, les enfants de chez moi disent que ce n'est pas une bonne école; l'on me parle en créole. Même ma tante pense la même chose. Mais moi je dis que j'aime cette école et qu'elle est bonne. Le mari de ma tante a même dit que si je reste dans cette école, je ne pourrai jamais aller au CÉGEP.

Après 3 mois chez Alain, je suis allée chez Yannick où je travaille très bien. En arrivant au Projet Haïtien, j'étais contente d'y voir beaucoup de noirs. Je suis très contente d'être ici.

RONY:

D'abord je m'étais inscrit à la polyvalente Henri-Bourassa. Comme on m'avait dit que c'est dans deux mois que je pourrai commencer, je suis allé m'inscrire à Joseph Papineau.
J'avais commencé mes cours quand ma soeur aînée me demanda de rester à la maison pendant un mois, pour garder les enfants, en attendant le retour de mon père et de ma mère qui s'étaient rendus en Haïti. Quand j'ai rappelé à l'école Joseph Papineau, on m'a dit d'attendre l'année prochaine pour retourner à l'école. Je trouvais ce temps long. J'ai contacté mon cousin qui m'a dit: "Au lieu d'attendre, je vais t'emmener à une école sur la rue Beaubien. D'après moi elle pourra plus t'aider. Mais je t'avertis, il n'y a que des Haïtiens".

Je lui ai dit: "pourquoi toi tu n'y vas pas si elle peut tant m'aider? Il m'a dit qu'il est au CÉGEP et que cette école n'a

pas de CÉGEP. C'est alors que j'ai accepté de venir m'inscrire au Projet, mais contre moi.

C'est grâce à Alain que je suis ici. Il m'a beaucoup parlé. Mais j'étais vraiment découragé quand Alain m'a envoyé à la classe de Marie-Carmelle. Je me suis quand même résigné et j'ai travaillé fort si bien qu'en peu de temps, je suis retourné dans la classe d'Alain. Aujourd'hui je ne le regrette pas, il me semble que j'aurais des problèmes si je n'étais pas allé à la dernière classe.

C'est sur ces notes que se termine le "mini-forum" des élèves, mais quelques-uns d'entre eux ont voulu conclure par ces témoignages.

LUCIENNE

Ici les professeurs sont très proches des élèves. Si on a un problème personnel ou familial ils nous aident à résoudre le problème, à trouver des solutions. Sitôt que vous leur racontez vos problèmes, ils les prennent à coeur en autant que vous ne cachez rien. Ils vous montrent par quel chemin passer pour résoudre le problème.

GODFROY

J'avais un problème personnel et je ne savais comment le résoudre. Et à cause de cela je ne pouvais plus me concentrer, de sorte que j'échouais plus d'une fois mon examen de français 522. Je n'ai pas caché le problème, j'en ai parlé à Suzie qui m'a aidé à trouver des solutions pour m'en sortir. Quand tout a été résolu, ça débloque et j'ai réussi l'examen.

GARDY

J'ai remarqué dans cette école que plus tu commences loin en arrière mieux que tu fonctionnes parce que quand j'étais chez Alain on m'a donné beaucoup de techniques de base pour bien travailler, faire mes devoirs, etc... Ainsi on a plus de facilités à fonctionner dans les classes supérieures.

DARLINE

Les professeurs prennent le temps nécessaire pour t'écouter, pour te parler. Il nous valorisent.

NIRVIALA

Ce que j'apprécie ici, c'est l'attention des professeurs pour les élèves. Ils sont toujours prêts à reprendre les explications pour nous. Il m'arrive parfois de demander une explication. Sur le coup, je pense que je comprends. Et quand je m'apprête à faire le travail, je me rends compte que la

compréhension me fait défaut. Je peux, sans me gêner, demander au professeur de m'expliquer à nouveau ce que je n'ai pas bien saisi. Il ne sera pas fâché.

1.2. Deux anciens élèves opinent...

Pour amorcer l'entretien, nous leur avons demandé de nous parler de leur passage au Projet, qu'est-ce qu'ils en gardent en fait de souvenirs et avec un recul de trois années, quel jugement portent-ils sur la formation reçue et le Projet dans son ensemble?

MORAVIA

Moi, avant de commencer, j'aimerais d'abord raconter une petite anecdote. Je suis arrivée au Québec en août 1985. Ma soeur m'a emmenée à une école secondaire Évangéline pour passer un test de classement. Après le test, on m'a demandé si j'accepte d'être parmi les enfants de 12 ans en secondaire I. Je n'ai pas accepté, préférant passer un autre test de classement à une autre école. Quelqu'un avait parlé à ma soeur du Projet haïtien et elle m'a emmenée pour y passer ledit test. En français, on m'avait classée en présecondaire et en mathématiques en secondaire I, et j'ai accepté. J'ai passé deux ans ici au Projet. J'ai travaillé très fort. Et après ces deux (2) ans, j'ai terminé mon secondaire IV. Mon copain Cliché et moi, on a été à Ste-Croix, on n'y a même pas passé un an. Nous avions déjà fait notre demande au Collège, en informatique, et on nous avait acceptés. Mais après une session au Collège Bois de Boulogne, j'ai changé d'option. Estimant que j'avais moins de difficultés en français, je me suis inscrit en Lettres. C'est ma deuxième année.

J'aimerais ajouter que si nous sommes rendus là c'est parce que nous n'avions pas fait du Projet notre passe-temps. On a travaillé très fort. J'aimerais lancer ce message aux étudiants qui sont actuellement au Projet: S'ils font du Projet leur passe-temps, c'est sûr qu'ils vont pouvoir réaliser quelque chose pour la vie, pour leur avenir. " Concernant la formation reçue ici, je n'ai aucune critique à formuler. Je pense que les autres élèves qui sont partis comme nous, en diraient autant. Il n'y a rien que je n'ai pas aimé dans la formation reçue. Les professeurs étaient vraiment extraordinaires. C'est comme s'ils formaient notre famille. Jean Lasalle, lui était pour moi un Haïtien. J'ai reçu ici une formation adéquate: une formation scolaire, familiale et sociale. C'est très important.

CLICHÉ

Je suis arrivé au Québec en septembre 85 et on m'a emmené directement à cette école. En français, j'étais classé en présecondaire et en mathématique, en secondaire 1. J'ai rencontré Moravia ici et on est devenu amis. On travaillait ensemble très fort. Arrivés chez nous après l'école, on continuait à travailler au téléphone. Nous passions parfois deux heures au téléphone à travailler les math et le français. Après deux ans, on avait terminé le secondaire IV et ensemble on est allé à Ste-Croix pour terminer le secondaire V en moins d'une année.

Je pense qu'on a reçu une très bonne formation à cette école. Les professeurs sont vraiment extraordinaires. Il y a Yannick et Suzie, elles sont formidables. Il y avait aussi Jean Lasalle, professeur de mathématiques. C'est un Québécois, mais je le considérais comme un Haïtien. Il n'avait aucun problème avec nous. Il s'entendait très bien avec nous. Il jouait même avec nous.

En arrivant ici, je n'avais jamais pensé que je pourrais achever mon secondaire V en moins de trois ans. Et pourtant la formation reçue m'a permis de le faire.

C'est sur ces paroles que se termine l'entretien que nous avons eu avec ces deux anciens élèves du Projet. Évidemment nous aurions aimé recueillir les propos d'un plus grand nombre de ceux-ci, mais plusieurs contraintes, souvent hors de contrôle, nous empêchaient malheureusement de le faire. D'autres études pourront plus tard faire le relais.

2. RECOMMANDATIONS

A la lumière des données du rapport et des informations recueillies à partir des rencontres avec les intervenants et le groupe d'élèves, nous sommes en mesure de faire les recommandations suivantes.

2.1 Que les instances concernées reconnaissent le caractère particulier du Projet et son importance dans le milieu. En conséquence, qu'on lui accorde des ressources (budgétaires, matérielles et autres) qu'un tel statut nécessite pour augmenter ses services et sa clientèle-cible.

2.2 Qu'on mette l'accent sur l'image du Projet dans le milieu et surtout dans la communauté haïtienne.

2.3 Qu'on définisse des stratégies pour que le Projet soit mieux connu dans le milieu en tant qu'institution offrant des services de qualité à sa clientèle.

2.4 Envisager un réaménagement des activités d'intégration, i-e faire un choix judicieux de celles qui sont plus pertinentes.

2.5 Que les intervenants travaillent au renforcement de la personnalité et l'esprit d'appartenance tel qu'il est stipulé dans les objectifs du Projet.

2.6 Veiller à ce que la dimension affective demeure ce qu'elle est dans "l'acte d'apprendre", la renforcer serait encore souhaitable.

2.7 Systématiser l'étude du français, encourager le dialogue en français, mettre en évidence, par des moyens appropriés, la beauté de la langue française.

2.8 Organiser des rencontres d'élèves (au moins une fois l'an) pour qu'ils échangent sur leur école, la pédagogie, les matières, sur ce qu'ils ressentent et ce qu'ils aimeraient au sein de l'école.

2.9 Prévoir des rencontres intra-écoles afin que le jeune puisse, dans un cadre institutionnel, échanger avec ses camarades québécois de souche.

2.10 Prévoir un temps au cours de l'année (durant les journées pédagogiques par exemple) pour revoir les stratégies d'apprentissage par rapport aux objectifs fixés.

2.11 Veiller à ce que les activités dites fonctionnelles soient réinvesties par l'élève, dans des situations concrètes de vie, afin d'acquérir le réflexe et la pratique.

2.12 Envisager des voies alternatives pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes qui ne peuvent poursuivre leurs études au Projet.

2. QUELQUES INDICATEURS

A la lumière de l'analyse des données et de la lecture de divers documents (rapports, procès-verbaux, instruments pédagogiques etc.) et de la rencontre avec les intervenants, nous avons pu relever certains points qu'il importe de souligner.

- L'évolution assez marquée des interventions auprès de la clientèle.

- Les contenus pédagogiques sont adaptés en fonction de la clientèle, c'est-à-dire enrichis de textes d'informations dites de renforcement. Cette préoccupation est surtout notable en français et dans les domaines de vie. (Thèmes de vie).

- Dans les différents rapports et procès-verbaux des réunions hebdomadaires, on y fait état des difficultés d'apprentissage constatées chez la plupart des élèves. Différents moyens sont envisagés pour les résoudre. Il ne nous a pas été possible de connaître les résultats des interventions. Mais comme les promotions, les changements de niveau reposent sur la réussite aux examens, et que bon nombre de ces élèves ont pu terminer le cycle prévu au Projet, nous pouvons présumer que les interventions avaient été "efficaces".

- Il ressort des rapports et des procès-verbaux de réunions que le support pédagogique, l'encadrement sont des aspects du Projet sur lesquels on met de l'emphase. Tous les intervenants sont tenus d'assurer le suivi des élèves de leur groupe-classe. Sur une base hebdomadaire, des heures sont prévues à cet effet. Dans leurs témoignages, les élèves ont largement fait état de la qualité de l'encadrement qu'ils reçoivent.

- Les élèves reçoivent beaucoup d'informations concernant le marché du travail et son mode de fonctionnement. Tout y passe: normes du travail, salaire, recherche d'emploi, assurance-chômage, C.S.S.T., entrevue, carte de présentation, comportement en milieu de travail, entrevues simulées sur vidéo, etc. Il serait étonnant qu'avec tout ce bagage, le jeune ne soit pas plus apte à se trouver du travail. Une étude spécifique de leur mobilité et leur intégration au marché du travail serait souhaitable.

- La dimension affective joue un rôle moteur dans l'apprentissage. Elle demeure une grande source de motivation pour les élèves, selon ce qu'ils ont témoigné.

3. L'INTÉGRATION AUX AUTRES CENTRES DE FORMATION

Les seules données recueillies à partir du questionnaire envoyé aux Centres de formation, ne nous permettent pas logiquement d'évaluer objectivement ce processus. Si l'idée d'envoyer un questionnaire était valable, l'éparpillement des élèves sortis au Projet dans différents Centres de formation exige des ressources beaucoup plus grandes pour disposer d'un échantillon plus large, et pouvoir traiter la masse des informations recueillies, encore qu'il faille repérer les anciens élèves dont on ne connaît plus l'adresse.

Nous avons identifié deux failles dans les données, empêchant du même coup une évaluation objective de cette dimension.

- Les élèves n'ont pas plus de cinq mois dans cette institution. Certains n'ont que seulement deux mois depuis qu'ils fréquentent ces nouveaux centres de formation.

- Les évaluations reçues ne sont pas uniformes, c'est-à-dire qu'un élève peut avoir trois évaluations: Français, mathématiques, anglais, alors qu'un autre ne l'a que pour une seule matière ou deux, soit la chimie ou la physique. Le traitement de telles données ne peut conduire qu'à des conclusions erronées. Il y aurait avantage à orienter une étude dans ce sens, laquelle étude compléterait celle-ci en faisant appel à des données plus précises, qui pourraient nous renseigner sur la mobilité des anciens élèves du Projet, tant sur le marché du travail que dans leur nouveau centre de formation.

PARTIE V

Témoignages

1. TÉMOIGNAGES

Dans le cadre du rapport, nous avions jugé nécessaire de réunir les élèves afin d'entendre ce qu'ils avaient à dire du Projet: Un "mini-forum" dans lequel ils pouvaient émettre librement leurs opinions sur un ensemble de points concernant le fonctionnement de l'école, la pédagogie, le contenu des matières, les relations maîtres-élèves etc. Cette démarche avait pour but de compléter les données du questionnaire, estimant que celui-ci (même plus élaboré) n'aurait pu traduire toutes les sensibilités de la clientèle. Composé de douze (12) jeunes,le groupe était assez représentatif de la clientèle puisqu'on y retrouvait les éléments suivants:

- la présence d'élèves des deux sexes;
- une représentation des quatre (4) groupes-classes;
- le Projet comme premier établissement scolaire fréquenté au Québec;
- fréquentation antérieure de l'école québécoise;
- fréquentation du Projet pendant au moins une année;
- fréquentation du Projet depuis la base jusqu'à la classe de sortie.

La question suivante a servi d'élément déclencheur:

Globalement, que pensez-vous de votre école?

Nous garderons l'ordre dans lequel les opinions ont été émises. Par contre, quand un participant intervient plus d'une fois, nous essayons de faire suivre ses idées en un tout, dans la mesure où cela n'entraîne une distorsion de ses interventions.

1.1 Les jeunes du Projet parlent...

DAMA:
D'après moi,je trouve que les professeurs sont trop près des élèves. Quelques-uns d'entre eux en profitent pour manquer de respect aux professeurs. Quand cela arrive, le professeur est obligé d'utiliser une partie du temps d'enseignement à faire la morale à l'élève ou aux élèves rrespectueux. Cela nous fait perdre du temps.

14. Depuis que vous êtes au courant de ces limitations d'heures, avez-vous changé de stratégies?

oui ☐ non ☐

15. Compte tenu des difficultés des jeunes, pensez-vous pouvoir atteindre vos objectifs à l'intérieur du temps requis par les nouvelles dispositions du MEQ?

oui ☐ non ☐ ne sait pas ☐

16. Sans les limitations d'heures, pensez-vous que vous pourriez, même en dépit des difficultés des jeunes, atteindre pleinement vos objectifs à l'intérieur du temps prescrit par le CREP?

oui ☐ non ☐ ne sait pas ☐

ANNEXE II

QUESTIONNAIRE

* Ce questionnaire sera utilisé pour fins d'enquête sur le "projet haïtien". Soyez assuré de la confidentialité de vos réponses.

1. Est-ce que vous aimez l'école du CREP? — un peu ☐ beaucoup ☐ pas du tout ☐

2. Est-ce que vous aimez la façon dont on fait les cours? — un peu ☐ beaucoup ☐ pas du tout ☐

3. D'après vous, à part le français, les mathématiques, l'anglais, les domaines de vie, est-ce que les autres informations qu'on vous donne, sont utiles? — un peu ☐ beaucoup ☐ pas du tout ☐

4. Est-ce que ça vous aide à mieux comprendre quand on vous donne les explications en créole? — un peu ☐ beaucoup ☐ pas du tout ☐

5. Pensez-vous que c'est important qu'on vous donne parfois les explications en créole? — oui ☐ non ☐

6. D'après vous, est-ce que l'école a une bonne discipline? — oui ☐ non ☐

7. D'après vous, sentez-vous que vous avez fait des progrès depuis que vous êtes à cette école? oui ☐ non ☐

8. Est-ce que vous vous sentez à l'aise pour parler avec les professeurs? oui ☐ non ☐

9. Etes-vous au courant des limites d'heures: 2000 heures ou 900 heures pour terminer les étapes. oui ☐ non ☐

10. Est-ce que ces limites d'heures vous inquiètent pour vos études? oui ☐ non ☐

ANNEXE III

NOM DE L'ELEVE _____

PRENOM DE L'ELEVE _____

CENIRE _____

NIVEAU _____

MATIERE _____

_____

1. Comment qualifieriez-vous l'intégration de cet élève au groupe-classe:

bonne ☐ acceptable ☐ problématique ☐

Commentaire s'il y a lieu: _____

_____

_____

2. Son comportement en classe, est-il?

satisfaisant ☐ peu satisfaisant ☐ problématique ☐

Commentaire s'il y a lieu: _____

_____

_____

3. Son application au travail, la jugez-vous?

satisfaisante ☐ peu satisfaisante ☐ pas satisfaisante ☐

Commentaire s'il y a lieu: _____

_____

_____

4. En ce qui a trait à votre matière, laquelle des mentions suivantes correspond le mieux à son rendement scolaire:

Excellent ☐

Satisfaisant ☐

Appréciable ☐

Moyen ☐

Passable ☐

Faible ☐

Commentaire s'il y a lieu: _____

_____

_____

_____

_____

Commentaire général s'il y a lieu: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ANNEXE IV

Objectifs du Projet haïtien

Objectif général:

- faciliter l'intégration des étudiants à la société québécoise

Objectifs spécifiques:

- revaloriser la culture haïtienne et la langue créole
- renforcer l'image de soi en vue d'affirmer sa spécificité propre
- développer ou augmenter la capacité de communiquer en français
- développer l'autonomie de fonctionnement sociale et scolaire
- offrir une formation globale au niveau de la base et du secondaire
- offrir un rattrapage académique

Provenance de la clientèle

- Nouveaux arrivants d'Haïti
- Classe d'accueil et de post-accueil de la C.E.C.M.

- Niveau base et secondaire des écoles du secteur des jeunes ou des centres du secteur des adultes

- Organismes communautaires

Clientèle visée

Étudiants de 16 à 25 ans, d'origine haïtienne

- majoritairement créolophone
- accusant des retards scolaires
- présentant un écart important entre l'âge chronologique et le niveau réel de scolarité
- ayant des difficultés linguistiques
- vivant une difficulté d'adaptation au milieu québécois (choc culturel)

Critères d'admission

Pour être admis au Projet haïtien, l'étudiant doit

- être âgé de 16 à 25 ans
- être d'origine haïtienne
- avoir un statut de résident permanent
- être disponible à temps plein
- avoir besoin d'un rattrapage scolaire accompagné du besoin de développer et d'augmenter sa capacité de communiquer en français (support linguistique)
- avoir besoin d'une période de transition entre son arrivée au Québec et son départ d'Haïti afin de s'intégrer harmonieusement à la société québécoise
- avoir fait preuve d'une capacité de fonctionner en groupe
- avoir délibérément accepté après toutes les informations nécessaires, de s'inscrire au projet et de se soumettre à ses exigences
- tous les étudiants sont admis conditionnellement, c'est-à-dire pour une période de probation

Approche pédagogique

- place du créole dans les apprentissages
- activités socio-culturelles (culture haïtienne)
- dimension affective dans la relation pédagogique
- formes d'enseignement (collectif, en sous-groupes, individuel, par les pairs)
- adaptation de l'enseignement (autonomie, méthode de travail)
- activités socio-culturelles: ouverture au milieu québécois

Matériel didactique

Matériel de base:

-Domaines de vie (Guide d'intervention sur mesure en formation de base)

-modules de la D.G.E.A. - français -mathématique - anglais

Matériel d'appoint:

-les journaux du Québec

-les productions des élèves

-textes de français du secteur régulier (primaire et secondaire)

-banque de textes de lecture écrits ou sélectionnés spécifiquement pour une clientèle d'origine haïtienne

-répertoire thématique d'outils d'alphabétisation

-pratiques d'alphabétisation - S.E.A - C.E.C.M (cahier andragogique 1-2-3-4-)

Formation des groupes

A la suite de la demande d'admission, l'étudiant doit se soumettre à un test de classement en français et en mathématique.

Ces tests permettent de procéder au classement du niveau de l'étudiant dans chacune des matières

Tous les étudiants sont admis conditionnellement, c'est-à-dire pour une période de probation.

Coûts

Les étudiants de niveau secondaire doivent débourser des frais d'inscription à chacune des session.

Ces frais sont perçus lors de l'inscription officielle.